



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Una propuesta de tarea de evaluación para “Cultura Clásica”

TFM del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad en Lenguas
Clásicas.

Autor:

Guillermo Aguiar Esteban

Tutor:

D. José Ignacio Blanco Pérez

Valladolid, 30 de junio de 2015.

RESUMEN

En un sistema educativo donde el abandono educativo temprano tiene una tasa tan elevada como la española, nos hemos visto obligados a buscar las posibles causas, entre las que se encuentra la metodología evaluativa tradicional, basada en los exámenes y sobre la que reflexionaremos, tratando de buscar una alternativa factible. Nuestra propuesta de evaluación, vendrá motivada por una investigación sobre los aspectos positivos que tienen los juegos como recursos didácticos, por lo que desarrollaremos y diseñaremos un juego de mesa, con base en el *Trivial Pursuit*, como tarea de evaluación alternativa para la asignatura “Cultura Clásica” de 2º de ESO.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, examen, “Cultura Clásica”, juego, ESO, LOMCE, *Trivial Pursuit*, recursos didácticos, recursos evaluativos.

ABSTRACT

In an educative system in which the earlier School leaver's rate is as high as in the spanish educative system, we have been forced to search the posible causes, among which is the traditional evaluative methodology, based on tests and on wich we reflect, trying to find a feasible alternative. Our proposal of evaluation comes motivated for a research about the positive fact that have the games as didactic resources, whereby we will develop and plan a board game, based on the Trivial Pursuit, as the alternative evaluation task for the 2nd of ESO's subject “Classic Culture”.

KEYWORDS

Evaluation, test, "Classical Culture", game, ESO, LOMCE, *Trivial Pursuit*, didactic resources, evaluative resources.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Planteamiento del problema	6
2.1 Hacia una buena evaluación	9
3. Justificación del tema	13
3.1 “Cultura Clásica”	13
3.2 Los juegos como recursos didácticos y evaluativos	20
3.3 Compatibilidad de la propuesta evaluativa con el currículo.....	24
4. Propuesta de innovación: un juego basado en el <i>Trivial Pursuit</i> como tarea evaluativa.....	31
4.1 Metodología.....	34
4.2 Que empiece el juego	37
4.3 Temporalización	38
4.4. Evaluación	38
4.5. Atención a la diversidad	43
5. Conclusiones.....	44
6. Bibliografía.....	48
6.1. Referencias legislativas	52
7. Anexo	53

1. Introducción

A lo largo de estas páginas pretendemos desarrollar el Trabajo de Fin de Máster, que se entiende cómo culminación del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Un trabajo de estas características debe, normalmente, incluir una reflexión sobre la mejora de la docencia, que derive en la elaboración de una propuesta educativa, donde, generalmente, se incluirá alguna novedad o innovación.

Nosotros hemos decidido inclinarnos por el amplio mundo de la evaluación, un campo lleno de sombras, sobre el que hemos realizado una reflexión teórica. Proponemos como punto de partida el abandono escolar temprano, buscando las posibles causas de ese gran problema, que ondea siempre sobre la cabeza del sistema educativo español. Dentro del amplio abanico de causas, encontramos la evaluación, sobre la que nos centraremos.

Después de analizar la evaluación tradicional, basada en el examen como método más utilizado, pretendemos llegar, mediante un proceso de búsqueda, a una alternativa de evaluación que pudiera superar las carencias que se observan en el método tradicional (Hernández 1989 citado por Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 147; Herman, Aschbacher y Winters 1997: 5), sin perder sus reconocidas virtudes. Una vez allí, hemos decidido establecer la asignatura “Cultura Clásica” como campo donde desarrollar nuestra propuesta, lugar donde asentar nuestra tarea evaluativa, un juego basado en el *Trivial Pursuit*¹.

Buscamos reflejar la compatibilidad del juego como tarea evaluativa, relacionándolo con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa² y con todo lo que compete a la asignatura “Cultura Clásica”, ya sean los objetivos de etapa, los contenidos curriculares, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables o los principios metodológicos.

¹ El *Trivial Pursuit* es un juego de mesa de preguntas y respuestas, universalmente conocido.

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, a partir de ahora nombrada como LOMCE.

Una vez demostrado que el juego puede servir perfectamente para evaluar, hemos diseñado nuestro *Trivial Clásico*, explicando en este trabajo como llevar al aula nuestro juego de mesa.

Por último, nos ha parecido razonable, fabricar nuestro juego de mesa, para que quede constancia de que, aunque no hemos podido llevar a la práctica real nuestra propuesta, en el momento que se nos brinde la oportunidad, la utilizaremos con alumnos de secundaria. Se adjuntan unas imágenes de algunos ejemplos de tarjetones, así como del tablero (en ese orden), en el anexo a este trabajo.

2. Planteamiento del problema

En España, durante el curso 2014/2015 se ha producido un abandono educativo temprano del 23.6%. Esto quiere decir que en nuestro país, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no siguen ningún tipo de estudio y que no han conseguido ninguna titulación de educación secundaria segunda etapa dobla a la media europea, situada en el 10.8% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014: 25).

Sin duda este dato es alarmante, y, realmente, son numerosas las causas del abandono, pero se suelen agrupar en dos grupos: circunstancias y características individuales de los estudiantes, como dificultades de aprendizaje, problemas de salud o baja autoestima; y razones que tienen que ver con el entorno educativo del alumno, como la actitud familiar, la economía o la insatisfacción con el modelo educativo (Roca Cobo 2010: 16). Además hay que dejar constancia de la preocupación mostrada por parte del profesorado en cuanto a la metodología y la evaluación, considerando necesario un cambio en ambos aspectos para poder abordar el tema del abandono temprano de la educación (Grupo de trabajo: Investigación-Acción 2013: 12).

En este trabajo no pretendemos realizar un análisis de los posibles motivos que han llevado a nuestro sistema educativo a estar a la cola de la Unión Europea en cuanto abandono educativo temprano se refiere (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014: 25), pero creemos importante realizar un planteamiento del problema que nos ha llevado a proponer una tarea evaluativa diferente para una asignatura específica de la educación secundaria.

Y es que la evaluación puede parecer un mero trámite más en el proceso educativo del alumno, pero nada más lejos de la realidad, pues los gobiernos, desde que dirigen la educación, necesitan de unos elementos evaluativos para poder clasificar a los alumnos (Acosta, Barajas y Tardón 2014), pasando a ser la evaluación el centro de toda la educación, algo realmente preocupante, pues el aprendizaje debería ser el eje sobre el que se sostiene el sistema.

Por lo tanto si una de las causas del abandono es la manera de evaluar que se aplica tradicionalmente, habrá que estudiar, en primer lugar, qué es la evaluación y cuáles son las causas de por qué supone un detrimento para la educación.

Según la Real Academia Española³, evaluación “es la acción y efecto de evaluar”, que define, a su vez, “como señalar el valor de algo”, o en tercera acepción, “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Por otra parte, es curioso que la RAE defina evaluación como “examen escolar”, en segunda acepción, pudiendo sacar en claro la extendida analogía entre evaluación y examen (2012).

Para que exista esa asociación generalizada de ideas entre evaluación y examen, tiene que haber unos antecedentes que den cabida a esa relación, y lo cierto es que el método evaluativo en educación secundaria por excelencia es el examen tradicional.

Entendemos por examen aquella “prueba que se hace para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios” (RAE 2012). El problema está en que los exámenes sirven para que los alumnos aprendan a superarlos, buscando estrategias que les ayuden a ello, normalmente, realzando lo que saben y ocultando lo que no. Pero, en realidad, los exámenes, no evalúan el aprendizaje significativo⁴, sino que se emplean como instrumentos que acreditan que has superado una asignatura, no demostrando, en ningún caso, las competencias o capacidades que deberían haber sido adquiridas.

A los exámenes, no les faltan detractores ni críticas, pues son considerados herramientas a las que les falta validez y fiabilidad, ya que a pesar de tenerse por pruebas ecuánimes, la objetividad brilla por su ausencia (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 14). Como ejemplo de lo anterior, podemos asegurar que la corrección de un examen dependerá, entre otros muchos aspectos, de la calidad de los corregidos anteriormente.

Aun así, los exámenes, como ya hemos dicho, son el método evaluativo más frecuente y esto se debe a que en la educación, al igual que en otros aspectos, se tiende a aprender lo vivido, y normalmente se entiende por evaluación algo que todos hemos sufrido, los exámenes. Esto sucede debido a la escasa formación psicopedagógica, que no nos permite reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 15), lo que suele llevar a un erróneo entendimiento de lo que es evaluar.

³ A partir de ahora RAE.

⁴ “Todo aprendizaje significativo (es decir, con sentido o con significado para quien aprende) implica un cambio debido a la asimilación de nuevos conocimientos, nuevas habilidades o nuevas actitudes” (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 23).

Es decir, un método evaluativo acreditativo, como son los exámenes tradicionales, no favorece la educación ni los procesos enseñanza-aprendizaje, al ser una herramienta que busca un producto final. Además, se ha llegado a considerar la evaluación como un proceso bulímico (Acosta, Barajas y Tardón 2014) mediante el cual, el alumno, buscando el símil alimenticio, se atiborra de información antes del examen, durante el mismo lo vomita, y acto seguido se olvida de todo. Este proceso no tiene sentido de ser, pues impide que la educación tenga como objetivo el aprendizaje significativo. Y esto, no es lo más grave que se ha dicho sobre los exámenes, pues incluso hay quien piensa que realmente la evaluación mata la educación (Acosta, Barajas y Tardón 2014), acusando de asesinos a los propios exámenes.

Pero la búsqueda de evaluaciones, que cubran todas las necesidades de la jerarquía educativa y que unan la enseñanza y la evaluación a unos objetivos de aprendizaje significativos, no solo se debe a esa función acreditativa que no favorece el aprendizaje del alumnado, sino que hay que entender el principal límite de la evaluación tradicional, del que nos hablan Herman, Aschbacher y Winters (1997: 5): los exámenes estándar no permiten la conexión entre los contenidos exigidos por el currículo y la enseñanza, pues hacen demasiado hincapié en las destrezas básicas, excluyendo acciones, tan importantes para el desarrollo de la persona, como son la de razonar y resolver problemas.

Por otro lado, la opinión general se encuentra del lado de Barajas (Acosta, Barajas y Tardón 2014) quien considera que los exámenes van en detrimento de la educación porque producen en el alumno un *feedback* negativo. Nos referimos con *feedback* negativo a ese sentimiento de rechazo, nerviosismo, estrés, ansiedad, presión, aburrimiento y fracaso que va intrínsecamente relacionado con la palabra examen o evaluación. Y es que es una realidad que el alumnado, en la mayoría de ocasiones, no tiene un sentimiento positivo cuando tiene que hacer frente a una prueba evaluativa, y esa negatividad se traduce en fracaso, pues el *feedback* negativo no ayuda a que los alumnos aprendan, objetivo primordial de la educación.

En resumen, la evaluación o método evaluativo centrado en la acreditación y basado en los exámenes tradicionales no resulta favorable para que los alumnos aprendan. Visto lo visto, el cambio de dirección que debe tomar la evaluación se torna necesario, desde el momento en que la evaluación, como piedra angular de la educación,

se olvida de su principal objetivo, el aprendizaje. Y, a pesar de que los cambios en educación suelen ser lentos y dificultosos, estamos ante un proceso posible, si todos ponemos de nuestra parte. Por ello, nosotros queremos contribuir a ese cambio en este trabajo, aunque sea mínimamente, proponiendo una tarea de evaluación diferente para la asignatura de “Cultura Clásica” de 2º de ESO.

2.1 Hacia una buena evaluación

Una vez desarrollado el problema, tenemos que poner la vista en una posible solución. Esta solución arrancaría en conocer, primeramente, los entresijos de lo que se podría considerar una buena evaluación.

Para empezar, debemos considerar definir evaluación como proceso que consta de tres etapas (recogida de datos, análisis de la información recogida y toma de decisiones), que debe intervenir en todas las fases del proceso enseñanza-aprendizaje y que contribuye a que se mejore el proceso educativo (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 18-19).

Si entendemos la evaluación como modelo que favorezca el aprendizaje, debemos dejar atrás todos esos métodos evaluativos centrados en la acreditación, situando la mirada en instrumentos que nos permitan saber si los aprendizajes están siendo significativos o no.

Como recogen las autoras del libro *La evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica* “el aprendizaje significativo es aquel por el cual la persona que aprende atribuye un sentido o significado a un nuevo contenido” (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 49). Para lograr el aprendizaje significativo es necesario la reestructuración de la estructura cognitiva, pues, además de integrar los nuevos conocimientos a la estructura del que aprende, es necesario acomodar los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva previa. Para lograr lo anterior, se necesita de la implicación mental, es decir, un esfuerzo y una predisposición para realizar el aprendizaje.

En este momento cobra especial importancia la motivación, puesto que para que se produzca cualquier esfuerzo es necesaria cierta motivación implícita en el proceso (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 16). Y cuando nos referimos al proceso estamos haciendo referencia a los contenidos y a la metodología empleada por el profesor.

Además, no podemos olvidar que la motivación está íntimamente relacionada con las expectativas, ya sean las que el propio alumno tenga de sí mismo, de la tarea a realizar o las del docente con respecto a los educandos. Todo esto no solo afecta a la dinámica y ambiente de clase, sino también a la evaluación, ya que la manera que tiene el alumnado de conocer las expectativas del profesor, con respecto a ellos, se hayan en la evaluación. Por ende, la evaluación es la base sobre la que hay que trabajar la motivación del alumnado, teniendo cuidado en cómo se plantea, pues si bien puede ser un elemento motivador, si se realiza de manera errónea va a tener el efecto contrario.

Volvemos a hablar del *feedback*, pero en este caso, centrados en la búsqueda de una buena evaluación. Lo que queremos encontrar es un instrumento que implante un *feedback* positivo en el alumno, es decir, que él mismo, al pensar en la evaluación, tenga sentimientos positivos y que deje atrás esa negatividad que iba unida al estrés y a la ansiedad cuando se acercaba la hora de un examen. De esa manera, si un instrumento evaluador es capaz de crear un *feedback* positivo en el alumno, también va a lograr motivarles, porque sus expectativas hacia la tarea van a ser buenas, con lo que las expectativas hacia sí mismo también lo serán, creando, igualmente, unas expectativas positivas en el profesor.

Por tanto, ya tenemos dos características necesarias para elaborar una correcta tarea evaluativa: debe motivar al alumnado y tiene que crear un *feedback* positivo, aparte, por supuesto, de favorecer un aprendizaje significativo.

Por otro lado necesitamos comprender las funciones que debe cumplir una buena evaluación, para poder crear una con sentido. La función más extendida es la de notación, acreditación o certificación; pero la que más valor tiene es la de orientar al alumnado, además de suministrar información al profesor para mejorar el proceso educativo (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 27). Bolívar nombra como *función social* a la “acreditación social del nivel de capacitación alcanzado” y *función pedagógica* a la “mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (2000: 2), coincidiendo en orden con las arriba citadas. Son, dos formas diferentes de ver las funciones que debe cumplir la evaluación, pero ambas coinciden en señalar que, aunque deben coexistir las dos tipologías, es cierto que debe darse mayor importancia a la función de orientar al alumnado/*función pedagógica*, o cómo se quiera denominar.

Sin duda alguna, también debemos delimitar lo que deben evaluar las evaluaciones. Pueden evaluar el aprendizaje conceptual, es decir qué es lo que queremos que el alumno sepa; además pueden evaluar el aprendizaje de procedimientos, o lo que es lo mismo, qué es lo que el alumno debe saber hacer; por último pueden evaluar el aprendizaje de actitudes, o en otras palabras, cómo debe ser el alumno (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 35-39). La cuestión que surge es si la evaluación debe separar cada tipo de aprendizaje a evaluar o si debe tratar de unificarlo. La respuesta a esta pregunta viene relacionada con el aprendizaje al que pretendemos llegar con nuestra enseñanza. Desde el principio de este trabajo estamos hablando de que debemos huir de la evaluación acreditativa, tratando de buscar una evaluación que ayude al alumno a conseguir un aprendizaje significativo. Si tenemos en cuenta que el aprendizaje significativo es reflexivo, constructivo y de autorregulación, tal y como dicen Bransford y Vye (1989 citado por Herman, Aschbacher y Winters 1997: 14) entre otros, no es correcta la evaluación que solo evalúe el aprendizaje conceptual, ni la que únicamente examine el aprendizaje de actitudes o el aprendizaje de procedimientos, sino que deben integrarse los objetivos proyectados, los procesos de aprendizaje, los contenidos curriculares y la evaluación (Herman, Aschbacher y Winters 1997: 12). Si por ejemplo, lleváramos a cabo una evaluación que se centrara en el aprendizaje de contenidos únicamente, un alumno que tenga dificultades con la memorización de datos, va a tener un resultado negativo, cuando ni siquiera le hemos dado la oportunidad de trabajar con tareas significativas, es decir, no hemos evaluado ni su aprendizaje de procesos ni su aprendizaje de actitudes.

Respecto a los objetivos de la evaluación, al ser primordial recopilar datos, para analizarlos y tomar decisiones, o como dicen Herman, Aschbacher y Winters (1997: 23) “diagnosticar para luego mejorar”, debemos llevar a cabo una evaluación que nos facilite información no solo del proceso, sino también del resultado. Además dentro de los objetivos de la evaluación, no debemos olvidar, los objetivos de la etapa educativa a la que va ir destinada nuestra tarea evaluativa, que vienen determinados por el currículo.

Por último, tenemos que señalar que son tres las fases que deben estar presentes para que se desarrolle plenamente el proceso enseñanza-aprendizaje: fase inicial, fase de desarrollo y fase de síntesis. Lo importante es recordar que en cada una de estas fases, la evaluación tiene un sentido diferente:

- Durante la fase inicial, el proceso evaluativo se denomina evaluación inicial y tiene la finalidad de que el profesor diagnostique y pronostique las posibilidades reales de aprendizaje del grupo.

- Durante la fase de desarrollo, el proceso evaluativo se denomina evaluación formativa, y se produce en mitad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación busca regular el proceso para mejorar la manera de aprender del alumno.

- Durante la fase de síntesis, el proceso evaluativo se denomina evaluación sumativa y se realiza al final del proceso enseñanza-aprendizaje. Tiene como finalidad que el profesor recopile los resultados de su enseñanza, además le puede servir como evaluación inicial en vistas a un nuevo comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje (Giné Freixes y Parcerisa Arana 2000: 51-55.)

Por ello es de suma importancia determinar en qué fase del proceso enseñanza-aprendizaje se va a realizar nuestra evaluación, determinando automáticamente la tipología de la misma, pues cada una tiene unas características y objetivos propios.

En resumidas cuentas una buena evaluación debe:

- Favorecer el aprendizaje significativo.
- Motivar y crear un *feedback* positivo en el alumnado.
- Orientar al alumno (función autorreguladora de la evaluación).⁵
- Proporcionar información al profesor para mejorar el proceso educativo, además de notar, acreditar o certificar (función reguladora de la evaluación).⁶

- Integrar los objetivos proyectados, los procesos de aprendizaje y los contenidos curriculares.

- Especificar claramente en qué fase del proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollará.

- Asegurar una calificación fiable, constante o válida.

⁵ Según Giné Freixes y Parcerisa Arán (2000: 52-53) la función autorreguladora de la evaluación sirve a los alumnos para que entiendan y se apropien de los criterios, y construyan un sistema personal de aprendizaje.

⁶ Según Giné Freixes y Parcerisa Arán (2000: 52-53) la función reguladora de la evaluación sirve al profesor para gestionar los errores, arbitrar mecanismos de regulación y reforzar los éxitos.

3. Justificación del tema

A continuación comprobaremos de qué manera nuestra propuesta de un *Trivial* como tarea de evaluación tiene sentido dentro de una asignatura como “Cultura Clásica”, además reflexionaremos sobre los juegos empleados como recursos didácticos y demostraremos la compatibilidad de la propuesta con la legislación.

3.1 “Cultura Clásica”

Nos encontramos en un periodo de implantación de la LOMCE y de unas normas de desarrollo posterior, estatales y autonómicas. Es necesario aclarar que la LOMCE es una nueva redacción sobre la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁷, que modifica algunos de sus aspectos.

También hay que aclarar qué asignaturas competen a nuestra especialidad: según la LOMCE nos corresponde impartir “Cultura Clásica” de 2º de ESO como obligatoria, “Cultura Clásica” de 4º de ESO como optativa y “Latín” de 4º de ESO como optativa, además de “Latín I” y “Latín II” y “Griego I” y “Griego II” como asignaturas de Bachillerato. Nos centraremos a continuación en “Cultura Clásica” de 2º de ESO, por ser la asignatura sobre la que desarrollaremos nuestra propuesta.

Antes de nada, es importante, por supuesto, que quede claro el periodo de implantación de la LOMCE en Castilla y León:

- Curso escolar 2015-2016: implantación en los cursos 1º y 3º.
- Curso escolar 2016-2017: implantación en los cursos 2º y 4º.

Tal y como indica la LOMCE, “Cultura Clásica” pasa a ser una asignatura específica obligatoria en el segundo curso de ESO y optativa en el cuarto curso de ESO⁸. Conviene advertir que en el curso 2015/2016 no se podrá impartir “Cultura Clásica”, al ser aplicada la nueva normativa en los cursos de 1º y 3º. No será hasta el curso 2016/2017 cuando “Cultura Clásica” pase a impartirse en 2º de ESO, de manera obligatoria, y en 4ª de ESO como materia optativa. Al estar diseñada nuestra tarea evaluativa para la asignatura de “Cultura Clásica” de 2º de ESO, como pronto, podría ser llevada a cabo en el curso 2016/2017.

⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a partir de ahora nombrada como LOE.

⁸ Con la LOE, “Cultura Clásica” era una asignatura optativa que se impartía en 3º de ESO.

A nivel estatal, además de basarnos en la LOMCE, tenemos que tener muy presente el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Al mismo tiempo, puesto que nos encontramos en Castilla y León y hemos desarrollado nuestra tarea de evaluación pensando en la posible aplicación en un aula castellanoleonesa, hemos tenido que acatar, igualmente, la normativa autonómica, asentada en el Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes, sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, y en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Queda claro, por tanto que la LOMCE es una nueva redacción de la LOE, por lo que hay algunos aspectos que la nueva ley respeta de la antigua. En el artículo 2.2 de la ORDEN EDU/362/2015 se establece que los objetivos de etapa quedan reflejados en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2015 y en el artículo 23 de la LOE, por lo que tendremos que seguir lo dictado por la LOE y asumir las nuevas propuestas establecidas en el Real Decreto 1105/2015. Esto no causa ningún conflicto, pues, tal y como pretendemos reflejar en la tabla expuesta a continuación, los objetivos de etapa establecidos en un lado, son prácticamente idénticos a los establecidos en el otro; ciertamente, las escasas diferencias son fruto de una redacción diferente por parte del Real Decreto 1105/2015, y no afectan al contenido, por lo que no merece la pena reseñar.

Artículo 11 del Real Decreto 1105/2015	Artículo 23 de la LOE
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.	a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.	b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.	c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.	d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación
f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.	f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.	i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.	k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.	l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Lo realmente importante es que al finalizar la etapa, los alumnos hayan alcanzado los objetivos arriba citados. De esta manera cada asignatura debe contribuir a ese fin, programando y diseñando cada actividad o tarea basándose en los objetivos de etapa, entre otros aspectos. Recordar que con una sola tarea es prácticamente imposible lograr que los alumnos alcancen todos los objetivos de etapa, pero hay que decir, también, que durante el desarrollo de la asignatura se buscará que cada uno de ellos quede cumplido.

Consideramos, por otro lado, que nuestra tarea evaluativa contribuirá de manera significativa a que los alumnos alcancen los siguientes objetivos, extraídos del Artículo 11 del Real Decreto 1105/2015, pues ha sido diseñada para ello:

- Tal y como se explicará más adelante, a nuestra tarea evaluativa se jugará por equipos, siendo fundamental la cooperación, el respeto, la tolerancia y el diálogo. Se formarán equipos lo más heterogéneos posibles, fomentando también la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Todo ello ayudará a que los alumnos logren el objetivo a).

- A pesar de ser un juego por equipos, existirá la modalidad *juegas solo* y *juegas solo con rebote*, de las que hablaremos más adelante, fomentando no solo el trabajo en equipo, sino ayudando al alumno a desarrollar sus capacidades individuales, cumpliendo de este modo con el objetivo b).

- Será fundamental el respeto, tanto que se valorará la actitud del equipo y del individuo. No se tolerarán discriminaciones ni rechazos, fomentando con ello el objetivo c).

- El juego tiene unas funciones sociales que se desarrollarán durante nuestra tarea evaluativa. Se busca el desarrollo de la persona dentro de un ambiente distendido, con la consiguiente superación del objetivo d).

- El juego fomenta la participación activa del alumnado, desarrollando la iniciativa personal y la confianza en uno mismo. De la misma manera los alumnos, durante el desarrollo de la tarea evaluativa, tendrán que tomar decisiones y asumir responsabilidades que les podrán llevar a la victoria o a conseguir una mejor calificación. Por todo ello nuestra tarea evaluativa contribuirá al desarrollo del objetivo g).

- A la hora de responder a las preguntas del *Trivial*, los jugadores deberán demostrar sus destrezas orales, lográndose el objetivo h).

- Las preguntas propuestas por los tarjetones del *Trivial* irán acorde con los contenidos de la asignatura “Cultura Clásica”, que dedica varios bloques a la historia y el arte griego y romano, logrando los objetivos marcados con las letras j) y l).

Por otro lado, en el Anexo I.A de la ORDEN EDU/362/2015, se muestran algunas notas sobre principios metodológicos de la etapa para que el proceso se desarrolle de manera correcta. Las metodologías que recomiendan están basadas en la participación activa, la autonomía del alumnado y el trabajo colaborativo, puesto que favorecen el aprendizaje por competencias, no olvidando nunca la atención a la diversidad, lo que nos ha llevado a plantear un juego como tarea de evaluación.

En el Capítulo IV de la, ya mencionada, ORDEN EDU/362/2015 se aborda todo lo relativo a evaluación, promoción y titulación, y nos interesa especialmente el artículo 32.2 donde se establece que “los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias [...] serán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables [...]”; y el 32.3 por el que queda claro que no es necesario evaluar de todos los estándares de aprendizaje evaluable de la asignatura, sino de los que se consideren básicos.

Y en este momento es cuando apreciamos un cambio realmente significativo en la legislación, pues en el currículo de las asignaturas de la LOMCE han desaparecido los objetivos de asignatura, que sí estaban delimitados en la LOE. En cambio, en la nueva legislación, las asignaturas, además de tener contenidos y criterios de evaluación, aspectos que comparten LOE y LOMCE, establecen estándares de aprendizajes evaluables. Para comprender mejor ese concepto, conviene acudir a la definición del mismo, en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2015:

Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

En cuanto a contenidos, la asignatura cuenta con siete bloques temáticos referentes al ámbito lingüístico y al ámbito no lingüístico.

Es importante, por tanto, que queden claros los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables de los que se compone la asignatura de “Cultura Clásica” según el Anexo I.C de la ORDEN EDU/362/2015. A continuación mostramos cómo quedaría establecido el Bloque 1: Geografía, según el currículo. De esta misma manera quedan establecidos los seis restantes bloques de la asignatura “Cultura Clásica” de 2º de ESO.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Geografía		
Localización del marco geográfico de las civilizaciones griega y romana y sus escenarios principales.	1. Localizar en un mapa hitos geográficos relevantes para el conocimiento de la civilización griega y romana. 2. Identificar y describir a grandes rasgos el marco geográfico en el que se desarrollan las culturas de Grecia y Roma en el momento de su apogeo.	1.1 Señala sobre un mapa el marco geográfico en el que se sitúan el momento de apogeo de las civilizaciones griega y romana, delimitando el ámbito de influencia de cada una de ellas y ubicando con relativa precisión los puntos geográficos, ciudades o restos arqueológicos más conocidos por su relevancia histórica. 2.1. Enumera aspectos del marco geográfico que pueden ser considerados determinantes para comprender las circunstancias que dan lugar al apogeo de las civilizaciones griega y romana y explica los factores principales que justifican esta relevancia.

Además, si nos halláramos en el contexto educativo marcado por la LOE, convendría comentar la tipología de alumnado que solía frecuentar la asignatura optativa “Cultura Clásica”; pero, puesto que entraremos en un nuevo ciclo, donde “Cultura Clásica” será obligatoria en 2º de ESO, reservando la asignatura de carácter optativo para 4º de ESO, no tiene sentido hacer una distinción con respecto al alumnado de otras asignaturas, pues serán los mismos. Esto no quita que comentemos brevemente las características del alumnado al que evaluaremos con nuestra propuesta.

La adolescencia (12-18 años), etapa que atraviesan los alumnos en los primeros cursos de ESO, es una época importante en la que nuestros alumnos sufrirán cambios físicos, biológicos, psicológicos, y cambios en la concepción de la sociedad (Álvarez Jiménez 2010; Luque Jiménez 2008).

En la etapa adolescente no hay un perfil homogéneo de características personales (Lique Jiménez 2008: 4), pero sí encontramos unos comportamientos típicos que pueden causar malestar en el entorno, como es la rebeldía, el narcisismo, la inestabilidad emocional, la inseguridad... (Álvarez Jiménez 2010: 7- 11), por ello las metodologías que se deben utilizar en aula, deben ser capaces de educar a los alumnos, haciéndoles madurar de una manera correcta. Por ejemplo, con actividades como la que nosotros proponemos, vamos a tratar de frenar esa rebeldía de la que hablamos, pues las metodologías participativas ayudan a ello (Álvarez Jiménez 2010: 9). De la misma manera, los adolescentes suelen tener problemas de autoestima causado por una mala aceptación del grupo, generalmente, por lo que se formarán equipos heterogéneos donde cada individuo pueda encontrar su lugar, fomentando un trato saludable, el compañerismo y el respeto, estableciendo unos pilares de comportamiento social favorables para el perfecto desenvolvimiento del alumno en la vida real.

Lo que queremos decir es que los alumnos de la asignatura “Cultura Clásica” presentarán las mismas características que cualquier alumno de 2º de ESO, o que cualquier adolescente; y la creencia general es que el trato con adolescentes puede ser complicado (Álvarez Jiménez 2010: 11), por lo que hemos buscado una tarea evaluativa que les ayude a madurar, formándoles tanto intelectual como socialmente, de una manera dinámica y participativa.

3.2 Los juegos como recursos didácticos y evaluativos

Se podría decir que nacemos jugando, y, realmente, no lo dejamos de hacer nunca. Es importante tener en cuenta que el juego podría considerarse uno de los primeros lenguajes del niño, además de ser una de las primeras acciones que realizamos, mediante la cual, conocemos todo lo que nos rodea y aprendemos a relacionarnos (Öfele 1999: 4, citado por Trigueros 2002: 1); por ello estaríamos cometiendo un error si apartamos los juegos de la educación formal. Pero antes de realizar las reflexiones oportunas sobre el juego como recurso didáctico y evaluativo, es necesario definir el término juego; para ello nos vamos a referir a una de las definiciones que redacta Johan Huizinga, catedrático e historiador holandés, en su obra *Homo Ludens*, trabajo que recoge un estudio concienzudo sobre el juego como fenómeno cultural:

“El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según unas reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente” (1987: 45-46).

Además de la definición, es interesante ver la relación que tiene el término juego con una serie de vocablos que mostraremos a continuación. Esas palabras que señalarían las características para que un juego sea un juego en sí mismo nos las relata J. Huizinga a lo largo de su libro:

- Libertad: el juego es una actividad libre (1987: 20), y por esta condición se vincula directamente con la naturaleza del hombre.
- Diversión: el juego tiene como propiedad ineludible la de diversión, y es por eso que se convierte en un complemento de la vida misma, siendo para cualquier persona una actividad imprescindible (1987: 22).
- Repetición: el juego tiene un principio y un fin, pero una de sus características esenciales permite la repetición del mismo (1987: 23).
- Reglas: cada juego tiene sus propias reglas (1987: 25). El campo de juego es un terreno apartado de la vida corriente, y por ello tiene sentido propio y absoluto. Además el jugador que infringe las reglas debe ser expulsado del juego, porque amenaza la existencia del equipo (1987: 25).

- Ritmo y armonía: dos de las cualidades más nobles que se pueden encontrar en las cosas se hayan en el juego. Por ello, tiene una estética que siempre busca la belleza (1987: 24).
- Antítesis: el juego, en su función más social, tiene un carácter antitético, por lo que busca el enfrentamiento entre equipos (1987: 69).
- Tensión: Cualquier juego crea cierta esa sensación en los jugadores. La tensión es un estado que pone a prueba las facultades de quien la sufre (1987: 24-25).

La didáctica no ha dudado en calificar al juego como actividad que desarrolla el aprendizaje significativo, que favorece y estimula los valores, que facilita el esfuerzo y que motiva al jugador (Torres 2002: 290-291). Y es bien sabido que un buen docente debe buscar formas o estrategias que ayuden al alumnado, no solo a aprender, sino también a desarrollarse como persona, por eso, se considera el juego una tarea óptima como recurso didáctico. Pero una cosa tiene que quedar clara, ni vale cualquier juego para educar, ni todos los juegos educativos son buenos. Para entender esto, tenemos que volver al estudio de Huizinga (1987), de donde se puede extraer como conclusión, entre otras, que existen juegos y juegos como forma cultural. Como forma cultural es de la manera que podemos utilizar los juegos como recursos didácticos, pues solo en esta forma, los juegos pueden tener una finalidad, y se les puede inhibir de cierta libertad. Aclaremos esto: antes hemos dicho que la libertad forma parte de la esencia del juego, y que todo el mundo debe decidir si juega o no juega, pudiendo, además, abandonar el juego en el momento en que desee; pues bien, en una actividad o tarea didáctica programada, ya sea un juego o no, el alumno, en principio, tiene que realizarla por orden del profesor, es decir, se convertiría en un mandato e incumpliría una de las esencias del mismo juego (Huizinga 1987: 20); pero el mismo autor nos advierte que el juego sí puede ser una tarea si se convierte en forma cultural. Por tanto debemos emplear el juego como forma cultural si pretendemos usarlo como recurso didáctico o, en nuestro caso, como tarea evaluativa.

Cómo aspectos positivos del juego para su uso como recurso didáctico habría que destacar:

- El juego es una herramienta que desarrolla el aprendizaje significativo: los juegos facilitan este tipo de aprendizaje, pues se emplean,

normalmente, unas metodologías que integran al alumno en el proceso, propiciando un cambio y desarrollando un significado que no se olvidará fácilmente. Esto se debe, precisamente, a una de las características implícitas del juego, la de repetición. La repetición en los juegos es fundamental, pues, a pesar de que estos tienen su inicio y su fin, son propicios, como forma cultural, a permanecer en la memoria, y no solo se recordará la forma externa del juego, sino que su contenido, es decir, su forma interna, también lo hará.

- Actividad con un *feedback* positivo: al principio de este trabajo hablábamos de la necesidad de encontrar una evaluación que implantara en los alumnos un sentimiento positivo al pensar en ella. Pues bien, creo que no hay una actividad evaluadora que pudiera lograr mejor ese objetivo: el juego es una acción que provoca, en palabras de Huizinga, placer y éxtasis (1987: 20 y 37), además de ser una de las actividades más agradables y satisfactorias que existen (Torres 2002: 290). Aun cuando se emplean actividades lúdicas como recursos didácticos la sensación que tiene el jugador es la misma, por ello consideramos tan oportuna y favorecedora una tarea evaluativa que sea un juego. Los alumnos van a olvidarse de esa negatividad, estrés y ansiedad cuando piensen en la tarea evaluativa que nosotros proponemos, porque, al pensar que es un juego, ellos van a evocarse a un mundo paralelo en el que se van a divertir, disfrutar, competir, relacionarse... en definitiva van a sucumbir a toda la positividad de los juegos.

- La motivación, la competencia y la espontaneidad son elementos característicos del juego que pueden resultar muy útiles en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Maldonado y Cobas 2009: 2).

- Trabajo en equipo: está claro que se puede jugar individualmente o en grupos. Nosotros hemos decidido que nuestra tarea evaluativa basada en el *Trivial Pursuit* se desarrolle por equipos. Por eso notamos aquí, que el trabajo en equipo es un aspecto positivo de los juegos porque fomenta la tolerancia recíproca, es un elemento integrador, si se diseña de la manera idónea, y mejora los comportamientos sociales, siempre que el profesor sepa guiar de manera correcta el desarrollo del juego (Clerici 2012: 1).

- La gran mayoría de características del juego propician el mejor aprendizaje: la libertad, la diversión, el ritmo, la armonía, el compañerismo, etc., favorecen el desarrollo personal y académico de los estudiantes.

En los últimos años, todas estas características se han visto como aspectos positivos que podrían aportar beneficios a la educación. Por ello, hoy en día, y sobre todo en educación infantil y primaria, se emplean los juegos como recursos didácticos habitualmente.

Tras comprobar los aspectos positivos que puede tener el juego en la actividad docente, debemos tener presentes y analizar los negativos, tratando de desmentir falsos mitos sobre los mismos o planteando alguna solución.

El primer prejuicio sobre el juego que debemos dejar apartado, si lo que queremos hacer es llevarlo al terreno educativo, es que no es serio. Este pensamiento se haya en nuestra conciencia, y debe superarse, pues el estudio detallado que hizo Huizinga demuestra lo contrario afirmando que “el juego puede ser muy bien algo serio” (1987: 20)⁹. La seriedad o comicidad del juego educativo dependerá del tono que le dé el profesor diseñador de la actividad; pero no puede ser una causa para no emplear un juego en clase, el que se tenga por algo no serio, creyendo el docente que la falta de seriedad arrastrará al clima del aula cierta irresponsabilidad o desobediencia.

Por otro lado, el juego va siempre unido a la idea de ganar o perder. Esta conexión, según como se mire, puede ser positiva o negativa, pues la competitividad no es en absoluto mala, pues es una gran potenciadora de la motivación; pero también es cierto que la acción de perder se asocia a su vez, con la idea de fracaso, y puede llegar a ser un problema; pero como casi todos los problemas, este también tiene solución. En nuestra tarea evaluativa, habrá un ganador, pues todo esfuerzo tiene que tener su recompensa y la recompensa por haber ganado será la de obtener la mejor puntuación; pero ciertamente, no habrá un perdedor, pues todos los equipos, a pesar de que haya un ganador, podrán alcanzar unos resultados excelentes. Con este método parece que el ganador del juego no salga realmente beneficiado, pero nada más lejos de la realidad, pues además de haber ganado el juego, el equipo de ganadores habrá obtenido prestigio y honor, por mostrarse superior a los demás en el final del juego (Huizinga 1987: 72).

Pero sin duda alguna, el mayor hándicap se encuentra en el pensamiento de la comunidad educativa. Esas ideas tradicionalistas que llevan a pensar que lo antiguo es

⁹ El estudio se apoya en la sinonimia y antonimia: la seriedad es contraria a la risa, y la risa se vincula al juego, pero es bien sabido que los jugadores de fútbol o los jugadores de ajedrez, pueden jugar con una rotunda seriedad (Huizinga 1987: 17).

lo bueno y lo nuevo no sirve, no ayudan a que la educación evolucione, produciendo, sin lugar a dudas, un estancamiento que está frenando el desarrollo de propuestas e innovaciones que merecen la pena. Como dije al principio de este trabajo, es necesario el esfuerzo de todas las personas que formamos parte de la comunidad educativa para producir un cambio, y ese esfuerzo se precia necesario. Con todo esto, no quiero decir que la propuesta de tarea evaluativa basada en el conocido juego, sea la mejor manera de evaluar a los alumnos de “Cultura Clásica”, ni mucho menos, pero considero que es una innovación que puede resultar factible.

3.3 Compatibilidad de la propuesta evaluativa con el currículo

Es bien sabido que en el momento que decidimos realizar cualquier propuesta didáctica, debemos tener presente el contexto legislativo actual que rige todo lo relativo a la educación en nuestro país. Recordemos que por la situación en la que nos encontramos, es decir, en un proceso de implantación de la LOMCE, hemos decidido realizar nuestra propuesta con la ley que vendrá y no con la vigente actualmente.

Como ya ha quedado remarcado, decidimos desarrollar nuestra tarea evaluativa basada en el *Trivial Pursuit* para la asignatura de “Cultura Clásica” de 2º de ESO, pues al ser una asignatura obligatoria, todos los alumnos tendrán que cursarla y, puesto que pretende motivarles en todos los aspectos, pero sobre todo con respecto al mundo clásico, hemos creído que sería un buen incentivo para que, cuando tuvieran que elegir las optativas en 4º de ESO, se decantaran por la segunda “Cultura Clásica” e incluso por el “Latín” optativo de ese curso.

A continuación justificaremos nuestra propuesta de tarea evaluativa basada en el *Trivial Pursuit*, yendo de los aspectos legislativos generales a los más específicos.

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como dicta el artículo 10 del Real Decreto 1105/2014, de acuerdo con el artículo 22 de la LOE, es, en resumen, que los alumnos adquieran cierto nivel cultural, así como un hábito de estudio y trabajo, y se preparen y formen para el desarrollo de su vida. Nuestra tarea evaluativa contribuirá de manera significativa a esa finalidad, pues englobada en una asignatura como “Cultura Clásica”, es fácil que arraiguen unos contenidos curriculares que sin lugar a dudas, les servirán para el mejor entendimiento de la actual sociedad. Además nuestra propuesta, a pesar de ser un juego, también les ayudará a desarrollar ciertas

capacidades, pues deberán llevar el mismo ritmo de trabajo que para cualquier otra metodología de evaluación, ya que por ser un juego su tarea evaluativa, no quiere decir que vayan a ir sin preparación.

En cuanto a los objetivos etapa, extraídos del artículo 23 de la LOE y 11 del Real Decreto 1105/2015: nos encontramos ante doce *ítems* que, en resumen de lo dicho anteriormente, buscan el respeto, la responsabilidad y el desarrollo personal y cultural de cada alumno. Ha quedado detallado en el capítulo 3.1. “Cultura Clásica” de qué manera nuestra tarea evaluativa ayuda a que el alumnado logre superar esos objetivos, por lo que no volveremos a repetirlo.

Por otro lado, con la implantación de la LOMCE las competencias¹⁰ cobran mayor importancia que con la LOE. Las competencias clave quedan establecidas en el artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2015, desarrollándolas de manera meticulosa en la Orden ECDC/65/2015, extraída del BOE¹¹, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato.

Se identifican siete competencias clave: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y conciencia y expresiones culturales.

Estas competencias deben estar integradas en los currículos de todas las asignaturas, siendo de especial importancia la selección de contenidos y las metodologías para que se desarrollen a lo largo de la vida escolar. Referidas al campo que aquí nos atañe, la evaluación, debemos tener en cuenta, con especial atención, el punto 5 del artículo 5, de la Orden ECD/65/2015:

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como

¹⁰ Las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006/962/EC, de 18 de diciembre, instaba a los Estados a desarrollar las competencias claves, que “son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden ECDC/65/2015)

¹¹ «BOE» núm. 25, de 29 de enero de 2015, páginas 6986 a 7003 (18 págs.).

elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

Además se dedica el artículo 7 del mismo documento, a la evaluación de las competencias, que viene a insistir en la necesidad de elegir estrategias e instrumentos propicios, y a que es importante establecer las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuyen, sin olvidar, claro, la atención a la diversidad.

Pasamos en este momento a definir brevemente cada una de las competencias que se fomentaran con la tarea evaluativa y a desarrollar cómo el juego ayudará a que los alumnos alcancen dichas competencias:

1. Comunicación lingüística: “es el resultado de la acción comunicativa dentro de unas prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (Orden ECD/65/2015).

El juego cumple una función social en la que los participantes se comunican e interrelacionan. Además este juego que proponemos como tarea evaluativa, es un juego de preguntas-respuestas, por lo que se busca desarrollar el componente lingüístico, el pragmático-discursivo, el socio-cultural y el estratégico. Los alumnos, por tanto, deben desarrollar sus destrezas para poder comprender correctamente las preguntas después de escucharlas, y para responderlas de un modo elaborado y con sentido.

2. Aprender a aprender: esta competencia es imprescindible para que la persona no deje de aprender nunca y en cualquier contexto. “Se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje [...]. Se requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades” (Orden ECD/65/2015).

El juego, sin lugar a dudas, es un contexto de aprendizaje, en el que los alumnos deberán desarrollar sus destrezas, reflexionando y concienciándose sobre sus procesos de aprendizaje. Para que el alumno consiga la competencia deberá reflexionar sobre la pregunta, analizar la situación y consolidar la aplicación de buenos planes, para que en el futuro pueda volver a repetir la acción y seguir aprendiendo. Además esta competencia se desarrolla tanto

individualmente como en grupo, por lo que nuestra tarea evaluativa, a la que se jugará por equipos, fomentará el aprender de cómo aprenden los compañeros; y no solo de los demás integrantes del equipo aprenderán, sino que observarán las tácticas de los contrincantes, decidiendo si son útiles y aprendiendo de ellas, en el caso de serlo.

Hay que decir que la motivación y la confianza son fundamentales para la adquisición de esta competencia, por eso hemos desarrollado un juego en el que los alumnos se sientan lo más cómodos posibles, además de incentivar su motivación.

3. Competencias sociales y cívicas: “se trata de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad” (Orden ECD/65/2015).

Como ya hemos dicho el juego cumple una función social, y es en sí un acto en sociedad que implica que los alumnos tomen decisiones sobre la resolución de posibles conflictos, como por ejemplo que dos miembros del equipo tengan diferentes pensamientos sobre la posible respuesta a una pregunta. Con este tipo de juego, los alumnos, aprenden a desenvolverse en la vida cívica, pues van a entender lo importante de la democracia, ya que el trabajo en equipo requiere respeto, participación activa, actitud positiva... Si el trabajo en equipo funciona bien, esto se verá reflejado en las sesiones que dure la tarea evaluativa, demostrando un bienestar personal y colectivo. Con todo ello queremos decir, que si los alumnos desarrollan esta competencia en el aula, podrán desenvolverse perfectamente en la sociedad, y nuestro *Trivial* va a ayudar a ello, pues los juegos fomentan la confianza, la empatía, la honestidad, la tolerancia, la integridad, el respeto hacia las personas y hacia los principios democráticos que son actitudes muy necesarias para el perfecto desarrollo del mismo, pero también para cualquier convivencia en sociedad.

Además hay que decir que nuestro juego tendrá unas reglas que los alumnos deberán acatar, y que no se podrán saltar. Esto les ayudará a entender que las reglas están para cumplirse, y en su vida podrán comprometerse con las leyes y los derechos.

4. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: “implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los

conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto” (Orden ECD/65/2015).

Todo juego tiene un fin que normalmente es ganar; en nuestro *Trivial*, además de ganar se busca que el alumno aprenda y para que consiga ambos logros, el alumno deberá ser capaz de trabajar en equipo, sabiendo liderar o delegar funciones; tendrá que tener confianza tanto en sí mismo como en sus compañeros para aportar ideas o apoyar/rechazar las de los compañeros cuando la pregunta vaya dirigida al grupo; necesitará desarrollar su pensamiento crítico y su sentido de la responsabilidad para saber elegir; además, el alumno tendrá que tener iniciativa, confiando en sí mismo y desarrollando su autoestima, para tomar decisiones que le lleven, junto a su equipo, al éxito.

Todos estos aspectos ayudaran al alumno a desarrollar esta competencia pues para ser un buen emprendedor, se necesita autoestima, capacidad de organización, capacidad de trabajo en equipo, sentido de la responsabilidad etc...

5. Conciencia y expresiones culturales: “implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos” (Orden ECD/65/2015).

La asignatura “Cultura Clásica” desarrolla esta competencia de una manera muy especial, pues en el currículo queda establecido todo un bloque de contenidos dedicado al arte y no son menos importantes los contenidos dedicados a la cultura helena y romana. Gracias a esos contenidos los alumnos habrán desarrollado esta competencia a lo largo del curso, y en el momento que se realice nuestra tarea evaluativa, los alumnos comprenderán y respetarán la cultura y el arte, resolviendo de una manera idónea las cuestiones que pertenezcan a ese campo del *Trivial*, demostrando el conocimiento de las diferentes técnicas artísticas, los distintos estilos, respetando el derecho a la diversidad cultural, la libertad de expresión y valorando todo lo que Roma y Grecia nos ha legado.

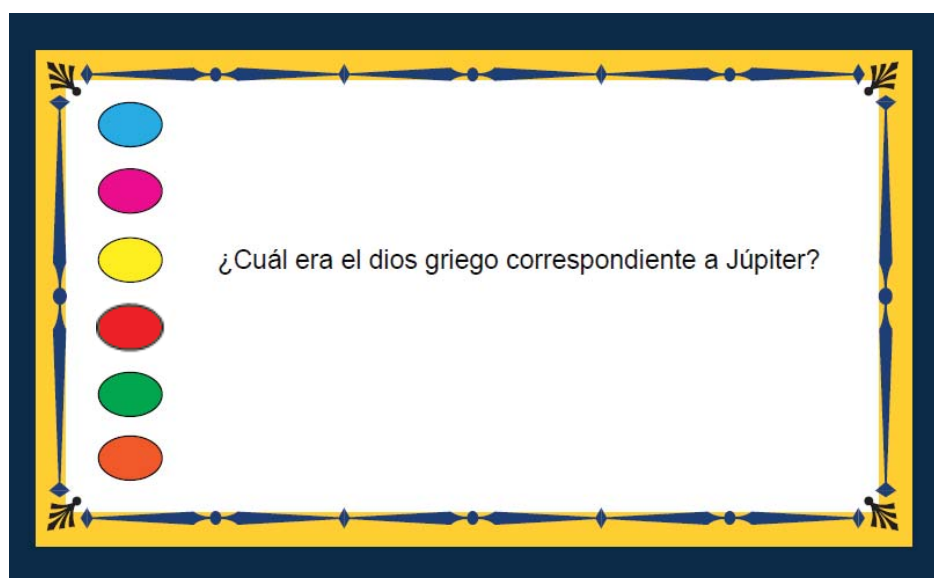
Por tanto, nuestra tarea evaluativa basada en el *Trivial Pursuit* tiene que tener muy en cuenta todo lo relacionado con las competencias clave, sin olvidarnos que no

necesariamente hay que evaluar todas ellas con una sola tarea. Además emplearemos, tal y como aconsejan desde el Ministerio de Educación (ECD/65/2015), un procedimiento de evaluación que brindará validez y fiabilidad en la calificación de las competencias.

Aparte de las competencias, debemos atender los estándares de aprendizaje evaluable, que quedan establecidos en el currículo de la asignatura, pues a partir de ellos podremos valorar de manera cuantitativa el rendimiento o desempeño en cada competencia, teniendo que realizar la necesaria conexión con los criterios de evaluación.

Las preguntas del *Trivial* que proponemos como tarea evaluativa van a diseñarse teniendo en cuenta los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, marcados por el currículo de “Cultura Clásica” de Castilla y León.

A continuación exponemos una pregunta, que estará incluida en los mazos del *Trivial*, que trata un contenido de la asignatura específico, que ha sido diseñada atendiendo algún criterio de evaluación y que evaluará un estándar de aprendizaje evaluable.



Esta pregunta corresponde al “Bloque 3. Mitología” de los contenidos y se ha diseñado pensando en el criterio de evaluación 1, de ese mismo bloque “Conocer los principales dioses de la mitología grecolatina”, y se evaluará el estándar de aprendizaje evaluable “1.1. Puede nombrar con su denominación griega y latina los principales

dioses y héroes de la mitología grecolatina, señalando los rasgos que lo caracterizan, sus atributos y su ámbito de influencia” (Anexo I. C, ORDEN EDU/362/2015 2015: 32283). Y como hemos dicho que los estándares de aprendizaje evaluables están directamente relacionados con las competencias, podemos decir, sin equivocarnos, que esta pregunta del *Trivial* va a contribuir a que determinemos el grado de adquisición de las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Competencia en conciencia y expresiones culturales.

De esta manera, cada una de las preguntas que formarán nuestro *Trivial*, va a responder a un contenido específico, va a estar diseñada respetando los criterios de evaluación marcados y se va a evaluar teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje evaluable, lo que nos ayudará a determinar el grado de adquisición de las competencias clave.

4. Propuesta de innovación: un juego basado en el *Trivial Pursuit* como tarea evaluativa.

Está claro que diseñar una tarea de evaluación no es algo sencillo. Es fundamental que la tarea evaluativa quede documentada cuidadosamente, para que pueda ser interpretada, o incluso repetida por otros. Por todo ello vamos a seguir la *Guía Práctica para una Evaluación Alternativa* de Herman, Aschbacher y Winters para diseñar nuestra tarea evaluativa (1997: 40-41) y nos vamos a basar en el trabajo *Party & law: una experiencia evaluadora* (Maldonado Devis y Cobas Cobiella 2009), porque consideramos que es una experiencia cercana a lo que nosotros queremos llevar a cabo.

Nuestra tarea evaluativa, que a partir de ahora pasará a llamarse *Trivial Clásico*, tiene como finalidad que los alumnos superen con éxito la asignatura de “Cultura Clásica” de 2º de ESO, suponiendo esto que adquieran las competencias básicas, logren los objetivos de etapa y consigan alcanzar unos aprendizajes significativos que les sirvan en su desarrollo personal. Por tanto lo que se explicará a continuación corresponderá a la evaluación final de la asignatura (evaluación sumativa), siendo posible su adaptación para el uso como evaluación inicial o formativa.

En primer lugar, es necesario delimitar los contenidos de la asignatura de los que serán evaluados los alumnos mediante el *Trivial Clásico*. Estos contenidos quedan establecidos por el currículo de Castilla y León (ORDEN EDU/362/2015):

Bloque 1. Geografía
Localización del marco geográfico de las civilizaciones griega y romana y sus escenarios principales.
Bloque 2. Historia
Hitos y figuras más significativas de la historia de Grecia. El helenismo. Hitos y figuras más significativas de la historia de Roma. Expansión de Roma por el Mediterráneo. Antecedentes históricos de Grecia y Roma.
Bloque 3. Mitología
Aspectos básicos de la mitología en Grecia y Roma. Principales mitos, dioses y héroes de la antigüedad y su proyección actual.
Bloque 4. Arte
Arte griego y romano. Arquitectura, escultura y otras manifestaciones. Características fundamentales del arte clásico. El arte clásico en España. Relación entre las manifestaciones artísticas actuales y sus modelos clásicos.

Bloque 5. Sociedad y vida cotidiana
Principales sistemas políticos de Grecia y Roma. Instituciones políticas. Organización social y vida privada en Grecia. La familia; familia y ocio. Organización social y vida privada en Roma. La familia; trabajo y ocio. Los Juegos Olímpicos.
Bloque 6. Lengua/Léxico
Origen y transmisión de la escritura. El alfabeto y sus tipos. El indoeuropeo como tronco común de las lenguas europeas. Las lenguas indoeuropeas del mundo. Las lenguas romances. Aspectos más destacados de la evolución del latín a las lenguas románicas. Las lenguas romances y no romances en la Península Ibérica. El griego y el latín como lenguas base del lenguaje común, la terminología científica y técnica. Impacto en la propia lengua. Técnica de formación de palabras: nociones fundamentales. Helenismos y latinismos de uso frecuente. Influjo de las lenguas clásicas en lenguas no derivadas de ellas.
Bloque 7. Pervivencia en la actualidad
Presencia de la civilización clásica en las artes, en las ciencias y en la organización social y política. Pervivencia de géneros, mitología, temas y tópicos literarios y legendarios en las literaturas actuales. Influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa y España. Pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas. Uso de las Tecnologías de la información y de la Comunicación para elaborar trabajos de investigación sobre la pervivencia del mundo grecolatino en la actualidad.

Hay que reconocer que el temario tiene una amplitud considerable, por lo que el profesor, siguiendo los consejos sobre metodología que aporta el currículo, deberá buscar siempre el aprendizaje significativo, partiendo de los conocimientos e intereses que tengan los alumnos, para que ellos puedan asociarlos a los nuevos, no teniendo la necesidad de explicar todo, sino de señalar lo más importante. Pero como nuestra tarea solo va a evaluar a los alumnos de esos conocimientos, no entraremos a tratar cómo deben ser explicados, sino que fijaremos unos contenidos mínimos que los alumnos deberán superar para tener una evaluación favorable, partiendo del temario facilitado por el currículo:

Contenidos mínimos
Localización de los lugares y hechos más significativos de la historia de Grecia y Roma.
Conocer los grandes hitos y personajes más relevantes de la historia de Grecia y Roma.
Conocer los principales mitos, dioses y héroes.
Conocer y localizar el arte griego y romano, haciendo especial hincapié al de Castilla y León.
Conocer los sistemas políticos de Grecia y Roma. Entender la organización social de Grecia y Roma.
Identificar el latín y el griego como lenguas indoeuropeas. Entender estas lenguas como base del lenguaje común, además de la evolución del latín a las lenguas romances. Conocer los helenismos y latinismos habituales en nuestra lengua.
Identificar la presencia de la civilización clásica en las artes, las ciencias, y en la organización social y política.

Una vez establecidos los contenidos de los que van a ser evaluados los alumnos, debe quedar constancia de cómo van a ser las preguntas del *Trivial Clásico*. Pero antes es importante señalar qué color corresponderá a cada tema. Nuestro *Trivial* contará, al igual que el *Trivial Pursuit*, con seis quesitos, es decir con seis colores, cada uno de ellos correspondiente a un tema de la “Cultura Clásica”. Asignándoles un color, quedan de la siguiente manera:

- Quesito Azul: Geografía e Historia.
- Quesito Verde: Lengua y Léxico.
- Quesito Amarillo: Mitología.
- Quesito Rosa: Sociedad y vida cotidiana.
- Quesito Marrón: Arte.
- Quesito Naranja: Tradición clásica.

En cuanto a los tarjetones, hay que decir que cada uno de ellos va a contar con seis preguntas, una perteneciente a cada tema/color. A diferencia del juego original, a la vuelta del tarjetón no aparecerán las soluciones, reservando ese espacio para ocuparlo con elementos que apoyen a alguna de las preguntas. Por ejemplo, podrá ocupar ese espacio un mapa, que acompañe a alguna pregunta de geografía formulada en el

anverso. Respecto a las soluciones, el profesor contará con una libreta en la que aparezcan las respuestas, y cómo los tarjetones van numerados, no habrá problema para encontrar la respuesta a cada pregunta.

Por tanto las preguntas corresponderán a los temas establecidos. Como novedad, hemos creído que sería motivador que los alumnos participaran en su elaboración, quedando a su diseño el 50% de las preguntas del juego. Esto se debe a que el aprender haciendo, de lo que ya nos habla Barajas en su charla con Acosta (Acosta, Barajas y Tardón 2014), es un aprendizaje que favorece mucho el desarrollo educativo del alumno.

Es decir, durante el curso, a medida que el profesor vaya explicando cada tema, los alumnos deberán ir planteando posibles preguntas para el *Trivial Clásico*. Esas preguntas formaran la mitad de las preguntas que integren el mazo de tarjetones, siendo el otro 50% de preguntas de diseño nuestro o del profesor. En consecuencia el juego también lo habrán realizado los alumnos, por lo que se sentirán parte de él, algo que sin duda les motivará, y esto se debe al aprender haciendo, pues entenderán como algo innovador que el profesor les deje participar en la realización de lo que será su evaluación.

Por último hay que decir que habrá tarjetones de dos tipos: tarjetones *Juegas solo* y tarjetones *Todos juegan*. Ambos tipos tendrán las características de las que ya hemos hablado.

Es muy importante esta parte que acabamos de desarrollar, puesto que son las preguntas la manera que tendremos de saber si han aprendido los contenidos o no, pero hay otros aspectos que veremos, después de explicar la metodología, que son significativos a la hora de evaluar con esta tarea.

4.1 Metodología

Los alumnos serán divididos en grupos de entre cuatro y cinco alumnos, para formar equipos. Esta división la realizará el profesor, buscando una heterogeneidad en los equipos. Hemos decidido que lo más oportuno es formar equipos heterogéneos, buscando que en cada equipo haya un alumno más aventajado, dos alumnos medios y uno más retrasado en el aprendizaje, ya que esta manera de formar los equipos hará que ninguno se sienta desplazado, que todos aprendan de todos, que se mejoren las

relaciones entre ellos y, finalmente, que la clase tenga un buen funcionamiento (Donaire Castillo, Gallardo Arrebola y Macías Aguado 2006: 5-6). Para ello debe haber habido, obviamente, una observación previa del alumnado, pero como esta tarea se propone como evaluación de final de curso, el profesor tendrá datos suficientes para formar los equipos.

Consideramos que el aprendizaje colaborativo puede favorecer tanto al alumnado, como a la propia tarea evaluativa, pues esta metodología está basada en la responsabilidad, la cooperación, la comunicación y el trabajo en equipo (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo n.d.). Además este tipo de metodología motiva al alumnado, fomenta su autonomía, crea compañerismo, mejora el clima del aula, permite al alumno ver sus logros y dificultades, y aumenta la autoestima de cada miembro del grupo (Donaire Castillo, Gallardo Arrebola y Macías Aguado 2006).

Una vez formados los equipos, se les asignará una ficha de color, que tomarán como nombre del grupo y el profesor nombrará a un portavoz de equipo, cuya función consistirá en hablar en nombre de sus compañeros. Nosotros creemos oportuno que el papel de portavoz de equipo lo ocupe el alumno que menos nivel tenga, pues hará que el nivel de inclusión sea mayor.

El tablero empleado en el juego, se inspira en el del *Trivial Pursuit*: se compone de casillas de seis colores que componen una rueda de seis radios. Cada color cuenta con una casilla especial situada en donde se juntan los radios a la rueda, siendo esta casilla donde se consiga el quesito de cada color (a partir de ahora nos referiremos a ella como *casilla de quesito*). Además todos los radios se unen en una casilla central donde se inicia y finaliza el juego. Como complemento al juego será necesario el empleo de un cronómetro, pues el tiempo que tienen los alumnos para responder a las preguntas, sea cual sea la modalidad, será limitado y estará controlado por el profesor, y por supuesto los dados, elemento imprescindible para este juego de mesa.

Respecto a las modalidades de juego, hemos tomado como referencia la experiencia de Maldonado Devis y Cabas Cobiella (2009), porque nos ha parecido una manera idónea de evaluar todos los aspectos. Antes de explicar cada una de ellas, tenemos que hablar de la novedad que hemos introducido: el profesor será el maestro de ceremonias, es decir, su papel consistirá en elegir la modalidad de juego, leer las preguntas y dar paso a los equipos, además de moderar el juego y evaluar, obviamente.

Maldonado Devis y Cabas Cobiella proponen tres modalidades posibles, que nosotros hemos adaptado a nuestras necesidades (pues su *Trivial* está pensado para alumnos universitarios), eso sí, conservando su nombre (2009: 4):

a) *Juegas solo*: Todos los miembros del equipo deberán, al menos, jugar cuatro veces en esta modalidad. Cada alumno del equipo tendrá un número, y de manera individual deberá responder a la pregunta del tarjetón *juegas solo*. La numeración servirá para que los alumnos jueguen de manera sucesiva, siendo la forma más justa de determinar quien responde a la pregunta. Si contesta correctamente, su equipo conserva el turno, si no, entra en acción la modalidad *juegas solo con rebote*, que se explica a continuación.

b) *Juegas solo con rebote*: Si el alumno, a quien el profesor ha elegido para responder a la pregunta, responde de manera errónea o no responde en la modalidad *juegas solo*, él mismo tiene que tirar un dado. El alumno con el número asignado que haya salido de esa tirada será quien tenga que responder. Si el equipo contara con, por ejemplo cuatro componentes, si sale un 5 o un 6, se repetiría la tirada hasta que saliera un número que tuviera asignado un jugador. En estas dos modalidades todos los jugadores deben estar en absoluto silencio mientras el alumno, que tiene que contestar a la pregunta, responde. Si el profesor notara que alguien le ha dicho la respuesta al jugador que tiene que responder, o se diera cuenta de que algún equipo o jugador está haciendo trampas, se reservaría el derecho a anular la pregunta o incluso a descalificar al alumno o grupo, medida que, sin duda, parecerá excesiva, pero equivaldría a ver copiando en un examen a un alumno.

c) *Todos juegan*: El profesor lanzará la respuesta al equipo, quien tendrá un tiempo limitado para pensar la respuesta, siendo el portavoz quien conteste; si responden erróneamente pierden el turno, si contestan correctamente lo conservan.

Por tanto, estamos ante un juego, con tres modalidades posibles y necesarias, pues forman un todo, convirtiéndose en nuestra propuesta de tarea evaluativa a utilizar como evaluación final del tercer trimestre.

4.2 Que empiece el juego

Una vez formados los equipos, y determinado el portavoz, se sitúan las fichas de cada equipo en la casilla central, y un miembro de cada equipo tira el dado, siendo el que saque el número más alto quien comience la partida. El equipo que juega, tira el dado, y mueve su ficha a la casilla que quiera, teniendo que responder a una pregunta del color/tema que el profesor le haga, en la modalidad de juego que el maestro de ceremonias decida. Hay que recordar que si el profesor decide que se juegue en la modalidad *juegas solo*, será el alumno con el número uno quien responda a la primera pregunta, y así sucesivamente. Si se juega en la modalidad *Todos juegan*, será el portavoz quien, después de consensuar el equipo la respuesta, dará a conocer la respuesta. Mantendrá el turno el mismo equipo hasta que se equivoque en una pregunta, momento en el que pasará al siguiente equipo.

Para conseguir los quesitos que completen la ficha del equipo, deberán caer en las seis *casillas de quesito* diferentes, respondiendo a la pregunta correspondiente de manera obligatoria en la modalidad de *todos juegan*, único momento en el que el profesor no decide la modalidad de juego. Cuando el equipo consiga rellenar su ficha con todos los quesitos, tendrá que volver a la casilla inicial para contestar a un tarjetón entero, ganando si contestan correctamente a 4 de las 6 preguntas, en la modalidad *todos juegan*. Eso sí, el profesor deberá velar para garantizar que antes de que un equipo se dirija a la casilla central, para intentar responder a la ronda final de preguntas, se han contestado, al menos las 4 preguntas individuales obligatorias.

Que gane un equipo no quiere decir que acabe el juego, pues los demás equipos deben seguir jugando hasta que cada alumno haya respondido al mínimo de preguntas establecidas en la modalidad *juegas solo*; si se diera el caso de que todos los participantes han respondido a las preguntas obligatorias y ya hay ganador, podrán seguir jugando hasta que se complete el tiempo determinado para la realización de esta tarea evaluativa, incluyendo al equipo vencedor. Si, en el caso contrario, hay algún jugador que, al concluir el tiempo establecido para la tarea, se ha quedado sin responder a las 4 preguntas obligatorias en la modalidad *juegas solo*, el profesor deberá dedicar un tiempo extra a realizarle las preguntas que completen las obligatorias.

4.3 Temporalización

Para la realización de esta propuesta de tarea evaluativa se dedicarán las últimas cuatro horas de la asignatura.

Durante la primera hora se dedicará, aproximadamente, la primera mitad de la sesión a explicar las reglas del juego, a establecer los equipos y a nombrar el portavoz. Es muy importante que todas las explicaciones de la mecánica del juego queden claras, pues a pesar de ser un juego, no deja de ser una evaluación, de la que dependerá un porcentaje alto de la nota final de la asignatura.

La segunda mitad de la primera hora, junto con las siguientes dos sesiones, se emplearán para jugar al *Trivial*. Hemos visto que la tarea no se puede desarrollar a la ligera, sino que debe desarrollarse siguiendo unos parámetros específicos que necesitan su tiempo. Por ello hemos considerado que la duración total de la tarea evaluativa sea de 125 minutos aproximadamente.

La última hora se dedicará a transmitir los resultados del juego a los alumnos. Los alumnos supondrán los resultados del juego, pues habrá quién haya respondido bien en el *juegas solo*, y quién no, y también sabrán, de una manera aproximada, cual ha sido su comportamiento frente a la actividad, o cómo han interactuado con el equipo. Todos esos aspectos y algunos más, que explicaremos más adelante, se evaluarán individualmente y se darán a conocer los resultados durante esa última sesión.

Por último hay que decir que esta tarea no solo se realizará como tarea evaluativa, pues los alumnos tendrán distintas ocasiones para practicar con el juego a lo largo del curso, lo que les dará soltura, y les ayudará a conocer mejor la mecánica del mismo.

4.4. Evaluación

Al tratarse de un juego en el que intervienen diversos factores, y mediante el cual no solo queremos evaluar al alumno de una manera acreditativa, hemos de establecer una serie de aspectos a tener en cuenta y que no podemos pasar por alto si queremos que nuestra tarea evaluativa sea válida.

Hemos hablado antes de las competencias, llegando a la conclusión de la importancia real que han tomado en la LOMCE. Por otro lado encontramos fundamental

la evaluación de los contenidos de la asignatura. Los currículos proponen la evaluación de ambos aspectos por medio de los estándares de aprendizaje evaluables, que están directamente relacionados con los criterios de evaluación.

Debido a esto hemos diseñado una rúbrica, que será aplicada a cada equipo participante de la tarea evaluativa, en el que se valorarán diferentes aspectos.

La rúbrica es una herramienta de evaluación que “facilita la calificación del desempeño de los estudiantes, en áreas que son complejas, imprecisas o subjetivas, a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante” (Colegio Ártica – Coop. José Ramón Otero n.d.: 5)

Por ello, hemos creído en la rúbrica, como método más óptimo para evaluar a los alumnos en una actividad de este estilo, puesto que son instrumentos que permiten la objetividad y consistencia de la evaluación, en parte, por la obligación del profesor de clarificar los criterios evaluativos (Colegio Ártica – Coop. José Ramón Otero n.d.: 5). Y es que hay que recordar que una evaluación correcta debe ser justa y objetiva (Herman, Aschbacher y Winters 1997: 41). Por eso hemos creado la rúbrica que presentamos a continuación, que busca la objetividad, mediante la concreción exhaustiva de lo que vamos a evaluar; la fiabilidad, puesto que si es completada de manera competente, cualquier persona que la examine comprobará que la calificación está tomada de acuerdo a lo establecido; y válida, ya que, una vez que hemos evaluado a todos los alumnos, el profesor, una vez analizada la rúbrica, podrá tomar decisiones en consonancia a los resultados y en vistas a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Mostramos la rúbrica planteada, y seguidamente la explicación de la misma:

EQUIPO :																
	Alumno 1:				Alumno 2:				Alumno 3:				Alumno 4:			
<i>Juega solo</i>																
Comunicación lingüística																
Componente pragmático-discursivo																
Componente socio-cultural																
Componente estratégico																
Aprender a aprender																
Proceso reflexivo																
Motivación y confianza																
Proceso de aprendizaje																
Competencias sociales y cívicas																
Actitud																
Comportamiento																
Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor																
Planificación y gestión de conocimientos																
TODOS JUEGAN																
Preguntas acertadas																
Comportamiento general																
Nota Final de la Tarea																

Una vez planteada la rúbrica, es momento de explicarla al detalle. Teniendo claro lo que debemos evaluar en cada momento y prestando atención de todo lo que ocurre durante la tarea evaluativa, podemos lograr una evaluación fiable y válida, gracias a un juego de mesa bien estructurado y a una rúbrica bien planteada.

Es fácil entender la primera fila: en primer lugar, si el alumno juega en la modalidad *juega solo* o *juega solo con rebote*, lo único que debemos anotar es un símbolo más (+) en las casillas de la fila titulada *juegas solo*, si la respuesta que ha dado el alumno en esas modalidades es correcta; si por el contrario la respuesta es errónea o no responde, se anotará un símbolo menos (-).

Las siguientes casillas de las filas deben rellenarse con una nota del 1 al 5, siendo el 5 la máxima puntuación, acerca de lo que está establecido. Por si hay alguna duda de estos apartados que tienen que ver con las competencias, a continuación explicamos con detalle a qué se refiere cada una de ellas:

Comunicación lingüística	
Componente pragmático-discursivo	El alumno entiende correctamente la actividad, las preguntas del <i>Trivial</i> , respeta los esquemas de interacción, y responde a las preguntas de manera elaborada y con fundamento.
Componente socio-cultural	El alumno aprovecha la experiencia educativa para socializarse.
Componente estratégico	Muestra destrezas para el habla, la escucha y la conversación.
Aprender a aprender	
Proceso reflexivo	El alumno piensa antes de actuar, analizando el juego y estableciendo planes correctos.
Motivación y confianza	El alumno se siente motivado durante la actividad y se muestra confiado a la hora de tomar decisiones, o desenvolviéndose correctamente con el resto de personas.
Proceso de aprendizaje	El alumno se da cuenta de que de cada situación se puede aprender cosas nuevas, observando y prestando atención a cada uno de los movimientos de los compañeros.
Competencias sociales y cívicas	

Actitud	La actitud que toma el alumno debe ser positiva en todos los aspectos, ya sea frente a la actividad o a los compañeros y profesor.
Comportamiento	El comportamiento del alumno debe basarse en el respeto.
Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	
Planificación y gestión de conocimientos	Para ganar el juego debe existir una estrategia, una planificación de los movimientos, del uso de la modalidad <i>juega solo con rebote</i> ... En esta casilla se anotaran como se ha comportado el alumno con respecto a esos aspectos.

Este apartado, el de las competencias, es la parte de la rúbrica más compleja, pero consideramos que con las explicaciones dadas, puede entenderse a la perfección. Además creemos que es una rúbrica muy intuitiva, es decir, puede que la primera vez que se evalúe a un alumno, el proceso sea lento, pero en cuanto se coge práctica, el método es sencillo, puesto que se basa, principalmente, en la mera observación, y la posterior anotación.

A continuación tenemos dos filas reservadas para las anotaciones relativas a la modalidad *juegan todos*: en la primera debemos colocar un + por cada respuesta grupal correcta, y un – por cada respuesta errónea. En la casilla *comportamiento general* debemos hacer algunas anotaciones de cómo ha funcionado el equipo en general, si se han respetado entre ellos, si han tenido problemas internos...

Por último tenemos una fila reservada para la nota final de la tarea evaluativa que será un compendio de todo lo analizado en la rúbrica: las respuestas individuales contarán un 40%, ya sean en la modalidad *juegas solo* o *juegas solo con rebote*, las grupales otro 40% y el análisis de las competencias equivaldrá al 20%.

Esta tarea evaluativa no supondrá el 100% de la nota de la asignatura de la tercera evaluación. Nosotros hemos pensado que constituya un 60 % de la nota, correspondiendo el 40% restante a otros aspectos que no trataremos en este trabajo.

En resumen, creemos que hemos creado una rúbrica muy completa, pues evalúa las competencias adquiridas o desarrolladas por los alumnos, además de anotar los aciertos o errores sobre los contenidos teóricos, de una manera objetiva, fiable y válida.

4.5. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es algo fundamental en el presente y futuro sistema educativo, por lo que debemos tenerlo en cuenta a la hora de diseñar nuestro *Trivial*.

Por supuesto habrá tarjetones específicamente diseñados para atender a la diversidad, los cuales, el profesor, utilizará si se diera la necesidad, intentando, por todos los medios, que el alumno en cuestión se sienta integrado.

Por ejemplo, si contáramos con un alumno con discapacidad visual, podríamos contactar con alguien que supiera braille para que transcribiese las preguntas. Si se diera el caso de que hay un alumno con discapacidad auditiva, procuraríamos integrarle en un equipo con quien se sintiera cómodo, por ejemplo, porque haya alguien que sepa lenguaje de signos. O si tenemos algún alumno con retraso en el aprendizaje, las preguntas también adecuarían la dificultad; en este caso incluiríamos dentro del mazo de tarjetones algún tarjetón especial, con una numeración diferente al resto, para que el profesor pueda identificarle sin llamar la atención ni marcar al alumno, buscando la inclusión del mismo.

Es decir, se pueden tomar decisiones con respecto a la atención a la diversidad una vez que conozcamos el grupo con el que vamos a llevar a cabo nuestra tarea evaluativa, o se pueden suponer y realizar algunas propuestas preventivas. De cualquier manera, nuestra propuesta evaluativa acepta adaptaciones para tratar la atención a la diversidad, sin alterar el espíritu del juego.

5. Conclusiones

La evaluación es una de las partes más importantes de la educación, y, por ello, debemos emplear tiempo en reflexionar sobre ella. El problema de emplear exámenes tradicionales para evaluar a los alumnos es que fomenta el abandono escolar temprano y no busca el aprendizaje significativo en el alumnado, debido a lo cual hemos tratado de buscar una solución.

Después de la reflexión sobre la evaluación en la secundaria, no era difícil darse cuenta de que algo debía cambiar, y gracias a la indagación sobre los posibles usos de los juegos en esta etapa, tomamos la decisión de realizar un *Trivial* como tarea evaluativa. Lo cierto es que tras madurar la poca información obtenida de la investigación sobre los juegos como recursos evaluativos, la decisión estaba tomada.

Pero la realización de esta tarea no tornó tan fácil, pues la más que probable, desaparición de la LOE e implantación de la LOMCE, ha traído al diseño de la tarea varios quebraderos de cabeza, puesto que a pesar de que la LOMCE solo es una nueva redacción de la LOE, sí es verdad que se producen cambios significativos. Entre los que más nos han afectado han estado: la desaparición de los objetivos de asignatura, la gran aplicación de las competencias y, por supuesto, los cambios de ubicación de “Cultura Clásica”, que pasa de impartirse en 3º de ESO como asignatura optativa, a ser una asignatura obligatoria de 2º de ESO y optativa en 4º de ESO.

Pero esto no ha sido inconveniente para nuestro objetivo principal, que era el de elaborar una tarea evaluativa alternativa, que eliminara los defectos que observábamos en el modelo tradicional de evaluación con exámenes finales. Hemos desarrollado un juego, basado en el *Trivial Pursuit*, mediante el cual podremos evaluar a los alumnos de la asignatura con una evaluación válida. Pero para poder afirmar al 100% que nuestra tarea evaluativa es válida, lo ideal sería llevarla a la práctica; el problema es que ha sido imposible emplear este juego en un aula, por lo que tendremos que conformarnos con comprobar la validez de la tarea respondiendo a un compendio de preguntas que hemos recuperado del libro de Herman, Aschbacher y Winters (1997: 40-42) y que nos ayudarán a comprobar si hemos desarrollado algo factible y conveniente:

- “¿Hay concordancia entre la tarea y las intenciones didácticas específicas?”

Hemos dedicado varias páginas a desarrollar la compatibilidad de nuestra tarea evaluativa con el currículo, por lo que consideramos que queda demostrada la concordancia entre el juego y los objetivos de etapa, la finalidad de la educación secundaria, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, etc.

- “¿Es adecuada la tarea al contenido y destrezas que se espera que los alumnos aprendan?”

Consideramos que la tarea se adapta correctamente a los contenidos establecidos por el currículo, ya que hemos desarrollado las preguntas del *Trivial* teniendo en cuenta los contenidos de la asignatura. De la misma manera las destrezas que se espera que los alumnos desarrollen equivaldrían a una parte fundamental de las competencias, y ha quedado dicho de qué manera iba a contribuir nuestra tarea al desarrollo de las competencias en los alumnos.

- “¿Utiliza la evaluación tareas auténticas del mundo real?”

Desde el punto de vista teórico, se ha intentado incluir preguntas en el *Trivial* que sirvieran a los alumnos para el futuro. Por ejemplo, si el tarjetón incluye una cuestión sobre el acueducto romano segoviano, y le preguntan sobre la utilidad del mismo, ellos podrán desarrollar una respuesta útil, que les serviría para entender el porqué de dichas estructuras.

Desde el punto de vista práctico, por ejemplo, la modalidad *todos juegan* creará o afianzará una base de trabajo en equipo, que les ayudará a enfrentarse a posibles situaciones futuras en las que sea necesario la toma de decisiones de manera grupal.

- “¿Permite la tarea que los alumnos demuestren su progreso y capacidad?”

Pensamos que el juego permitirá de manera fehaciente y justa que los alumnos demuestren sus aptitudes y capacidades, además podrán demostrar su progreso, enseñando que lo que han ido aprendiendo lo pueden aplicar a este contexto evaluativo tan especial.

- “¿Se presta la tarea a un enfoque interdisciplinario?”

Nuestro *Trivial* está diseñado para la asignatura “Cultura Clásica”, pero ha seguido en su elaboración unos parámetros que permitirán la adaptación del

juego a cualquier asignatura, pudiendo, incluso, realizar un *Trivial* global, que sería la idea original del *Trivial Pursuit*.

Y no solo eso, sino que, al estar diseñado en una asignatura con unos contenidos tan amplios como “Cultura Clásica”, la interdisciplinaridad está asegurada, pues pueden salir preguntas relacionadas con la geografía, la historia, la lengua, etc...

- “¿Se puede estructurar la tarea para evaluar distintos objetivos?”

La rúbrica de evaluación que hemos diseñado está pensada para realizar una evaluación lo más completa posible. Es decir, con el mismo juego, podremos evaluar la competencia en comunicación lingüística y la de aprender a aprender, por ejemplo.

Por otro lado, es fundamental tener en cuenta el desarrollo real de nuestra tarea para asegurar la viabilidad de la propuesta. Pero sin haberla llevado a cabo podemos afirmar que en cuanto a temporalización y espacio, la actividad es posible. Reservar cuatro sesiones para la realización completa de la tarea evaluativa es factible, pues los alumnos tendrían tres horas semanales de la asignatura, por lo que no supondría un cambio brusco. En cuanto al espacio físico, la actividad se desarrollaría en la misma aula donde se imparte la clase normalmente, siendo solo necesaria la reubicación de las mesas y sillas. Además estaríamos ante una actividad que prácticamente no supondría ningún gasto económico: nosotros proponemos un tablero personalizado, pero puede servir cualquier tablero de *Trivial Pursuit* de cualquier edición, bastarían también las fichas del mismo juego original, y en cuanto a los tarjetones solo requeriríamos unas tijeras, unos folios y un bolígrafo, en el caso de que el presupuesto sea cero.

Por último, si echamos la vista atrás, tenemos que recordar las características que debía tener una buena evaluación, para comprobar si nuestra propuesta las cumple:

- En primer lugar consideramos nuestro *Trivial* una actividad que puede crear un *feedback* positivo en el alumnado, pues cumple con las características del juego. Por ello, también es una tarea motivadora, pues las expectativas, que van a tener tanto los alumnos como el profesor, con respecto a esta tarea serán buenas.

- Además, el sistema de reglas del *Trivial* y las explicaciones que el profesor debe hacer sobre la mecánica del juego, favorecerá que el alumno

entienda cómo se le va a evaluar, haciéndose dueño de su propio aprendizaje; además esta tarea proporcionará datos al profesor, los cuales le ayudarán a tomar decisiones para mejorar el proceso educativo en primera instancia, y en última para decidir la acreditación del alumno.

- De igual manera ha quedado remarcado que nuestra propuesta se realizaría como evaluación sumativa, es decir, al final del último trimestre.

- Por último, nos hemos asegurado, con la creación de la rúbrica evaluativa expuesta, de que la evaluación sea lo más válida posible, teniendo en cuenta, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de evaluación, los objetivos de etapa y las competencias.

Por todo ello consideramos que nuestra tarea evaluativa es una propuesta innovadora que merece la pena probar en un futuro, que esperemos, sea lo más inmediato posible.

6. Bibliografía

- ACOSTA, M., BARAJAS, S. Y TARDÓN, C. (2014). “Escuela de Educación Disruptiva, Sesión 5: ¿La evaluación mata la educación?”. Madrid: Espacio, Fundación Telefónica. Disponible en: <http://espacio.fundaciontelefonica.com/2014/04/02/la-evaluacion-mata-la-educacion/> [Consultado 15/06/15]
- ÁLVAREZ JIMÉNEZ, J. M. (2010). “Características del desarrollo psicológico de los adolescentes”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 28. Disponible en: [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero 28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ_01.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA MARIA ALVAREZ JIMENEZ_01.pdf) [Consultado 24/06/15]
- ARMENTEROS, M., BENÍTEZ, A. J. Y CURCA, D. G. (2010). “El Trivia interactivo como recurso educativo para el aprendizaje de las reglas de juego del fútbol”. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. Disponible en: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutece_n33_Armenteros Benitez_Curca.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutece_n33_Armenteros_Benitez_Curca.pdf) [Consultado 15/06/15].
- BOLÍVAR, A. (2000). “La mejora de los procesos de evaluación”. *Ponencia presentada en el curso La mejora de la enseñanza*. Murcia: Federación de Enseñanza de Unión General de Trabajadores de Murcia. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/M EJORA%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf> [Consultado 15/06/15]
- CLERICI, C. (2012). “El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior”. *Revista diálogos pedagógicos*, 19. Disponible en: [http://www.academia.edu/1852407/El juego como estrategia de ense%C3%B lanza y aprendizaje en el nivel superior](http://www.academia.edu/1852407/El_juego_como_estrategia_de_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_en_el_nivel_superior) [Consultado 15/06/15]
- COLEGIO ÁRTICA – COOP. JOSÉ RAMÓN OTERO (n.d.). “Competencias Básicas: Modelo Producto-Rúbrica-Portfolio. La Evaluación De Competencias”. Disponible En: <http://www.jrotero.org/files/file/LAB-TCYC-EV.pdf> [Consultado 26/06/15]

- DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO. (n.d.). “Aprendizaje colaborativo”. Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf [Consultado 15/06/2015].
- DONAIRE CASTILLO, I. M^a, GALLARDO ARREBOLA, J. Y MACÍAS AGUADO S. P. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Práctica docente*, 3. Disponible en: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Nuevas%20metodologias%20AC%20%20Castillo%20y%20otros%20-%20art.pdf> [Consultado 15/06/2015]
- GINÉ FREIXES, N. Y PARCERISA ARANA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Grao.
- GRUPO DE TRABAJO: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. (2013). *Abandono escolar temprano - Factores de abandono y factores de continuidad, Intervenciones posibles desde los centros educativos*. Soria: CSFP. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/gestion-recursos/centro-superior-formacion-profesorado/abandono-escolar-temprano-factores-abandono-factores-contin> [Consultado 15/06/15]
- HERMAN, J. L., ASCHBACHER, P. R., Y WINTERS, L. (1997). *Guía Práctica para una Evaluación Alternativa*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (Traducción de Brito Medina, M. A. y Oxbrow G., del original *A Practical Guide to Alternative Assessment*).
- HUIZINGA, J. (1987): *Homo Ludens*. Madrid: Alianza/ Emecé.
- LILLO REDONET, F. (1999). “*Cultura Clásica*” en las áreas curriculares y en los temas transversales. Madrid: Narcea.
- LILLO REDONET, F. (2003). “Cultura clásica y medios audiovisuales”. Disponible en: http://www.culturaclasica.com/colaboraciones/lillo/cultura_clasica_medios_audiovisuales.pdf [Consultado 15/06/15].

- LILLO REDONET, F. (2012). “*Ludus*. Juegos de la antigua Roma y juegos modernos para Latín, Griego y Cultura Clásica”. *Methodos*, 1, pp. 47-58. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p47.pdf [Consultado 15/06/2015].
- LUQUE JIMÉNEZ, A. M. (2008). “La adolescencia. Etapa del alumno de ESO”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 13. Disponible en: http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/ANA_M_LUQUE_2.pdf [Consultado 24/06/15]
- MALDONADO DEVIS, M. Y COBAS COBIELLA, M. E. (2009). “Party & law: una experiencia evaluadora”. *Innovación educativa en derecho constitucional: recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*. Coors. H. Lorenzo Cotino y M.A. Presno Linera. Valencia: Universidad de Valencia. 256.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2014). *Datos y Cifras. Curso escolar 2014/2015. Educación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MOURA, E. D. S. (2014). “Gamificación en la clase”. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, 1, Vol. 3.
- MOYA REVOLO, M. L. (2009). “La evaluación en secundaria”. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 18. Disponible en: http://www.csic-sif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/MONICADELALUZ_MOYA_1.pdf [Consultado 15/06/15]
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Grao.
- TRIGUEROS CERVANTES, C. (2002). “Reflexiones acerca del juego”. *http://www.efdeportes.com/ Revista Digital*, 46. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd46/juego1.htm> [Consultado 15/06/15]
- TORRES, C. M. (2002). “El juego: una estrategia importante” *Educere*, 6 (19), 289-296.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2012). *Diccionario de la lengua española* (22. ed.). [En línea]. Madrid: Real Academia Española. Disponible en: <http://www.rae.es/> [Consultado 15/06/2015].

ROCA COBO, E. (2010). “El abandono temprano de la educación y la formación en España” *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 31-62.

6.1. Referencias legislativas

Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado, nº 106, 2006, 4 mayo.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 1105/2015 (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 enero.

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

ORDEN EDU/362/2015 (ORDEN EDU/362/2015, 4 mayo). Boletín Oficial de Castilla y León, nº 86, 2015, 8 mayo.

- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden ECD/65/2015 (Orden ECD/65/2015, 21 de enero). Boletín Oficial del Estado, nº 25, 2015, 29 enero.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

7. Anexo

- ¿Quién fue el más famoso hijo de Filipo II?
- ¿Por qué es conocido Licurgo?
- Atenea era la diosa de...
- ¿Dónde encontramos la Villa de La Olmeda?
- ¿Qué significa "ateo" según el origen etimológico?
- ¿A qué diosa rinde culto la marca "Nike"?

1



- ¿Qué mares circundan Grecia?
- ¿A qué poder pertenecía la Bulé?
- ¿Cuáles son los atributos de Hefesto?
- El Partenón de la Acrópolis fue dedicado a la diosa...
- ¿El alfabeto fenicio tenía vocales?
- ¿Dentro de que género literario incluirías la Odisea?

2



¿Qué mar regaba las costas de Troya?



¿Qué era una polis?



¿Quién era Poseidón?



¿Quién esculpió el famoso Discóbolo del S. V a.C.?



¿El griego a qué familia de lenguas pertenece?



Cita al menos dos famosos filósofos griegos.

3



¿Dónde se encontraba Micenas?

¿Quiénes eran los metecos en Atenas?

¿Cuál era el dios griego correspondiente a Júpiter?

¿A qué época pertenece el Coloso de Rodas?

¿De qué pueblo adoptaron los romanos su alfabeto?

¿Las olimpiadas solo nacieron con espíritu deportivo?

4



Reconstrucción

Nombre de la península situada al sur de Grecia.

¿Quién estaba al frente de la sociedad micénica?

¿Qué es un mito?

¿Dónde se encontró la máscara de Agamenón?

¿De quién tomaron los griegos el alfabeto?

¿Quiénes inventaron la Tragedia?

5

55



¿Qué era la Magna Grecia para los griegos?

Nombre de los ciudadanos libres en Esparta.

¿Cuál era el dios griego correspondiente a Marte?

¿El teatro es una creación original griega o romana?

Nombra dos lenguas germánicas del indoeuropeo.

Autor de "Vulcano devorando a su hijo".

6



¿Quién conquistó Persépolis en el año 331 a.C.?

¿Qué es una oligarquía?

¿Quién era Dionisio?

¿Qué eran Las Médulas, situadas en León?

Significado de "cardiopatía" según su etimología.

¿Qué significa exactamente Vs.?

7



¿Quién fue Aquiles?

¿Cómo se nombra a la casa romana por excelencia?

¿Venus es una diosa griega o romana?

¿Qué hay en Segovia con más de 2000 años?

¿El vasco es una lengua indoeuropea?

¿Para qué servían los acueductos romanos?

8



- ¿En qué época conquistaron los romanos Hispania?
- Principal diferencia entre una "villa" y una "domus".
- ¿Cuál era el dios griego correspondiente a Apolo?
- ¿Qué son las teselas?
- Significado de "cronología" según su etimología.
- ¿Qué calendario fue sustituido por el gregoriano?

9



Nombre del muro que dividía el actual Reino Unido.

¿Quiénes eran los no ciudadanos en Roma?

¿Qué son los lares?

¿Para qué servía el Coliseo?

¿Qué significa "a priori"? Construye una oración.

¿Dónde se desarrollaban las carreras de cuádrigas?

10



¿Qué ocurrió en Pompeya en el año 79 d.C.?

¿Qué función tenían los "licttores"?

¿En qué época se consolidó el cristianismo en Roma?

¿Qué es un panteón?

¿Qué significa "ex professo"? Construye una oración.

¿El divorcio existía en Roma?

11



¿Quién fue el último rey de Roma?



¿Quiénes eran los libertos en Roma?



¿Quiénes eran las vestales?



¿Cómo se conoce actualmente a "Emerita Augusta"?



¿Qué significa "ipso facto"? Construye una oración.



Festividad actual derivada de Las Saturnales

12



